LE TRAVAIL EN GROUPES

Un moyen au service des apprentissages et de la remédiation

Texte communiqué par

Sébastien ROBO

Montpellier

Mai 1997

Le système éducatif en France a évolué depuis les débuts de l'école jusqu’à aujourd'hui. Cette évolution est due à plusieurs facteurs tels que la croissance des effectifs scolarisés, la prolongation de la scolarité obligatoire, la démocratisation de l’enseignement, les progrès de la société et des sciences, une amélioration du niveau de vie, une demande et une exigence croissantes des parents, une demande sociale par rapport à l’économie, aux modes de vie et de travail...

Lorsque l'on fait un rapide retour sur l'histoire de l'enseignement en France, depuis les premières écoles monastiques et paroissiales de la Renaissance à nos jours, nous pouvons repérer quasi chronologiquement, différents modes caractéristiques d'enseignement[1], dont le *mode individuel*, le *mode simultané*, le *mode mutuel*, le *mode mixte*, le *mode différencié*.

Ces évolutions ont entraîné des comportements différents des enfants et des adultes conduisant à des modifications de pratiques pédagogiques. Il est à noter que dans cette vision historique apparaît progressivement la nécessité d'organiser l'enseignement en classes en tant que groupes d'individus, puis en groupes d'élèves au sein d'une même classe.

De fait, l'enseignement utilisant le travail en groupes s'est surtout développé et a été l'objet d'études, de recherches, d'expériences, de théorisations conduites par des psychologues, des sociologues, des pédagogues, notamment depuis la fin du XIX° siècle.

Parmi ces pédagogues[2] je citerai tout particulièrement Roger COUSINET (1881 - 1973) qui, vers 1920, élabora sa célèbre méthode *de "travail libre par groupes*". Nous pouvons retenir de son oeuvre une théorisation du travail en groupes faisant de ce moyen une "*réelle méthode d'apprentissage*" ; retenir aussi une conception de l'enseignant qui n'est plus un "*enseigneur*" mais un guide, un aide, un collaborateur. Je citerai également deux pédagogues contemporains de COUSINET qui ont utilisé les regroupements d'élèves pour favoriser les apprentissages et l'éducation des élèves. Il s'agit de Célestin FREINET (1896 - 1966) et de Fernand OURY qui, dans le cadre de leurs pédagogies respectives, ont organisé des "équipes" de travail, de recherche, de production, mais aussi des groupes d'apprentissages constitués de diverses manières (hétérogènes ; par niveaux ; à partir de sociogrammes ; par tâches à réaliser ; etc.).

---

[1] : GAULUPEAU Y., La France à l'école, Paris, Découvertes Gallimard, 1996.

[2] : HOUSSAYE J. (Sld), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1994.

De nos jours, parmi les pratiques pédagogiques que les enseignants ont la liberté de choisir, il est souvent question de différenciation pédagogique, aussi appelée "pédagogie différenciée". Une telle démarche, que je n'ai pas connue en tant qu'élève de l'école maternelle au lycée, semble intéresser mais aussi interroger bon nombre d'instituteurs et de professeurs d'école aujourd'hui. A la question "*Comment différencier la pédagogie ?"* des réponses diverses existent dont une qui m'a particulièrement intéressé pour l'avoir observée et mise ponctuellement en pratique **: le travail en groupes au sein d'une classe, d'une école**.

J'ai donc essayé de comprendre pourquoi et comment cette pratique peut être mise en oeuvre comme moyen au service de la pédagogie et des apprentissages.

Après une rapide recherche dans les Instructions Officielles qui régissent l'école primaire aujourd'hui, après un essai de définition du concept "travail en groupes", j'ai essayé de repérer, à partir notamment des travaux de PIAGET, DOISE, MUGNY, PERRET-CLERMONT, VYGOTSKY, MEIRIEU, quelles théories permettent de comprendre mais aussi d'étayer les pratiques pédagogiques dites de "groupe".

Parallèlement à ces recherches, j'ai eu la chance de pouvoir observer et même mettre en oeuvre des pratiques de travail en groupes dans une école de Z.E.P. Dans ce dossier, à travers une description sommaire de trois pratiques différentes (groupes d'apprentissage, de tutorat et de besoins), j'ai donc aussi essayé de repérer et de comprendre certains phénomènes, organisations, comportements, fonctionnements en rapport avec les apprentissages.

Ce travail m'a particulièrement intéressé et m'a permis, je pense, de mieux appréhender ces démarches pédagogiques ainsi que l'intérêt des apprentissages par l'interaction. Il m'a aussi sensibilisé aux difficultés et aux risques de dérives possibles du travail en groupes qui doit toujours être articulé à d'autres démarches pédagogiques. J'en retiendrai que c'est un moyen pédagogique au service de l'enseignant, des élèves, et non une fin en soi.

I / LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES ACTUELLES

A écouter des enseignants parler de leur travail aujourd'hui, il est souvent question de "groupes". Il m'a semblé intéressant de rechercher dans les Instructions Officielles actuelles ce qui pouvait induire de telles pratiques pédagogiques.

La loi d'orientation sur l'Éducation du 10.07.89, qui place *"l'enfant au coeur du système éducatif",* a défini pour l'école primaire, une nouvelle politique[3]. Celle-ci a été complétée, en 1995, par le Nouveau Contrat pour l'École. Ces dispositions induisent une organisation et un fonctionnement différents, de nature à engendrer de nouvelles pratiques pédagogiques.

Désormais, ce n'est plus l'enfant qui doit s'adapter à l'école porteuse des intérêts de la société, mais l'école qui doit s'adapter à l'enfant, à ses besoins en "*créant un **milieu éducatif** où il pourra réussir les apprentissages nécessaires à son développement*".

D'après les récentes Instructions Officielles, il apparaît que chaque enseignant demeure libre et responsable de la pédagogie qu'il met en oeuvre à condition que celle-ci permette aux élèves qui lui sont confiés d'acquérir les compétences requises en fin de cycles. Ces Instructions indiquent clairement qu'il convient d'adapter l'enseignement à "*la diversité des rythmes et à la spécificité des enfants*" en les articulant aux "*exigences d'apprentissages définies dans les programmes*".

Ces principes se retrouvent dans le document ***"Les cycles à l'école primaire***[4]" :

- Mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses ; (...)

- Construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment ; (...)

---

[3] : Discours du Ministre de l'Education du 15/02/90 (BOEN n°9 du 01/03/90)

[4] : Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des Ecoles, *Les cycles à l'école primaire,* Paris, Edition CNDP-Hachette, 1991.

- Assurer la continuité des apprentissages ; (...)

- Prendre en compte les différences de maturité que provoquent les écarts d'âge au sein d'une même année de naissance ; (...)

- Reconsidérer la place de l'erreur ; (...)

- Mettre en oeuvre une différenciation pédagogique ; (...)

- Afin de mieux tenir compte du rythme et du niveau des élèves, des groupes pour certaines disciplines basés sur des échanges de services et de compétences entre les maîtres peuvent être mis en oeuvre (le décloisonnement)...

Nous retrouvons également ces orientations dans les nouveaux *"**Programmes de l'école primaire**[5] "* qui, en rappelant que "*l'organisation en cycles offre les souplesses indispensables pour respecter la diversité des élèves"* en tenant compte *"des objectifs communs à tous"*, précisent que :

- "La polyvalence des maîtres (...) crée les conditions pour mener des activités diversifiées mais coordonnées ;

- la prise en compte de la diversité des élèves peut justifier la mise en oeuvre de différents modes d'organisation de la classe ;

- il appartient au maître de varier les situations d'apprentissages, de jouer entre les moments d'apprentissages collectifs, le travail individuel et le travail en petit groupes, homogènes ou non suivant l'objectif visé..."

En ce qui concerne la prise en compte des élèves en difficultés, la Nouvelle Politique pour l'École précise que "*la première aide à apporter aux élèves en difficulté relève de leurs propres maîtres, dans le cadre d'une **pédagogie** différenciée*"[6].

Les instructions officielles déterminent également les compétences qui sont requises pour les enseignants[7]. Ceux-ci se doivent :

- D'être en mesure de repérer, d'analyser les difficultés individuelles les plus courantes et d'y remédier

- De faire de l'élève un acteur et développer ses aspects sociaux : entraide, coopération, écoute de l'autre ; (...)

- De savoir définir des exigences pour tous les élèves et de s'adapter à leur diversité, par l'élaboration de plans d'actions diversifiées, en tenant compte des performances et des capacités individuelles. (...)

Ainsi, la Loi d'Orientation avec toutes les dispositions et dispositifs qui s'y rattachent, la mise en place des cycles, les R.A.S.E.D.[8], la loi d'intégration, le N.C.E.[9], les nouveaux programmes, devrait permettre d'apporter aux besoins particuliers de chaque enfant, les réponses qui lui sont les plus adaptées. Cet ensemble apparaît comme un système cohérent en vue de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, avec comme objectif d'amener "80% d'une classe d'âge au Baccalauréat".

A la lecture de ces textes officiels, il est possible de penser que le travail en groupe est un moyen pédagogique à la disposition des enseignants pour répondre en partie aux exigences actuelles. Mais, comme nous le verrons plus loin, pour éviter toute dérive, ce moyen, qui possède ses propres limites, devrait être articulé à d'autres pratiques pédagogiques et de ne pas être considéré comme une fin en soi.

II/ LE TRAVAIL EN GROUPES : ESSAI DE DÉFINITION

1/ DÉFINITION DU GROUPE

Notons tout d'abord que les groupes dont il sera question ici seront différents du "groupe classe" comme *"ensemble d'élèves d'un établissement d'enseignement réunis à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques communes".* [10]

---

5 : Ministère de l'éducation nationale direction des écoles, "*Programme de l'école primaire",* E dition C.N.D.P.-Hachette, 1995

6 : Circulaire sur la mise en place des RASED du 09.04.90

7 : B.O.E.N : Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994

8 : Réseau d'Aide Spécialisée pour les Enfants en Difficulté

9 : Nouveau Contrat pour l'Ecole

10 : D'après LEGENDRE R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2ème édition, Paris, ESKA, 1993.

En m'inspirant de R. LEGENDRE[11] je définirai le groupe en tant qu' "*ensemble de personnes considérées comme une entité, partageant* ou non *des valeurs, des intérêts, des traits de caractères communs mais agissant en interaction en vue d'exécuter la même tâche ou d'atteindre un objectif commun"*.

Comme Philippe MEIRIEU, je dirai aussi que "*le groupe est constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact qui est donné comme le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité du maître*[12]*"*.

2/ QUELQUES TYPES DE GROUPES

En consultant la littérature pédagogique, nous trouvons une grande diversité de modes de regroupement d'élèves dans un établissement. Ainsi, j'ai pu observer ou relever, en particulier grâce à un travail d'André de PERETTI[13], des groupes homogènes ou hétérogènes, formels ou informels ou spontanés, des groupes de production, de compréhension, d'instruction, d'entraînement, de niveau, de besoin, de discussion, de travail, de recherche, d'intérêt, d'apprentissage, de profil, etc.

3/ COMMENT CONSTITUER DES GROUPES ?

A s'y intéresser de plus près, nous constatons qu'il y a diverses manières de constituer des groupes. Ainsi j'ai pu pointer ou repérer des regroupements :

- à partir d'évaluations ;
- à partir de la topographie des lieux et du mobilier disponible ;
- à partir des choix affectifs des enfants ;
- à partir de centres d'intérêts, d'objets de travail-recherche ;
- à partir de tâches à accomplir ;
- à partir de sociogrammes[14] ;
- suivant l'intuition de l'enseignant ;
- etc.

4/ POURQUOI (FAIRE) TRAVAILLER EN GROUPE ?

Parmi les différents types de groupe, nous nous intéresserons plus particulièrement à ceux qui permettent à des élèves de travailler ensemble à l'école primaire en essayant de dégager le pourquoi de telles pratiques.

➢ Pour répondre à l'hétérogénéité des classes

La répartition des élèves dans des classes, même si elle se fait globalement par classes d'âge, conduit inéluctablement à des regroupements hétérogènes d'enfants. Les causes de cette hétérogénéité sont diverses : les différentes origines *socioculturelles, socio-économiques et parfois ethniques ; les différences de développement (physique ou psychique) et de rythmes ; les différences au niveau des processus d'apprentissage mis en oeuvre ; les différents curricula scolaires ; les écarts de niveaux de savoirs ; les histoires de vie différentes, etc.*

Une organisation pédagogique qualifiée de "traditionnelle" avec un enseignement frontal et collectif permanent ne permet pas de gérer toute cette diversité, cette hétérogénéité. Par contre, le travail en groupes, instrument de la différenciation pédagogique permettra de prendre en compte et de gérer partiellement cette hétérogénéité.

➢ Pour favoriser les apprentissages et la communication

Les études et recherches en Sciences Humaines font apparaître l'importance de l'action et du travail en groupes pour les apprentissages.

Comme nous l'aborderons plus loin, les approches **socio-constructivistes** ont permis de (faire) prendre conscience du fait que le groupe est un moyen qui favorise les apprentissages.

---

[11] : LEGENDRE R., op. cit.

[12] : MEIRIEU P., *Contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire,* texte de présentation de sa thèse de Doctorat d'Etat, in Bulletin BINET SIMON, n° 597, Lyon, 1984.

[13] : PERETTI A. De, in Cahier pédagogique n° 244-245, CRAP, 1986.

[14] : OURY F. & VASQUEZ A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Tome 2, Paris, Maspéro. 1978.

Le conflit socio-cognitif, les démarches **d'entraide** et de **coopération** permettent aux enfants de progresser dans leurs processus d'apprentissages et dans l'acquisition de savoirs, tout en favorisant leur motivation.

Le groupe joue également un rôle très important et un enrichissement dans l'appropriation de la langue ainsi que dans l'apprentissage et le perfectionnement de la communication. En effet, par l'écoute, le dialogue, l'interaction, en situation réelle, construits sur le sens, les membres du groupe doivent sans cesse adapter et améliorer le langage utilisé pour qu'il y ait compréhension, échange et communication.

➢ **Pour favoriser la socialisation**

Bien que dans ce dossier je me préoccupe davantage de la dimension "apprentissages", je ne peux passer sous silence un autre avantage du travail de groupe qui est sa dimension socialisante.

En effet, le simple fait d'être parmi d'autres, semblables mais différents, d'agir avec eux, de "co-opérer" ou d'être en compétition, induit des comportements particuliers. Les interactions provoquent des relations nouvelles et nécessitent des adaptations, des accommodations ; elles peuvent provoquer ou révéler des conflits dont la gestion nécessitera analyse, compréhension et régulation.

Le groupe permettra à chacun de se repérer, de se situer, de prendre conscience de ses similitudes et de ses différences, d'apprendre quels sont ses droits et ses devoirs. Il préparera l'enfant à sa vie présente et future dans la société, dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté.

Par ailleurs, dans le travail en groupe, les élèves sont parfois, voire souvent amenés à agir seuls, sans la présence de l'enseignant qui leur délègue ainsi un certain pouvoir et les met en situation d'autonomie, selon un "modèle d'affranchissement" au sens où le développe Gilles FERRY[15]. Dans ce modèle, qui n'est centré ni sur l'enfant, ni sur l'enseignant mais sur les relations qui peuvent exister entre eux, le souci est de permettre, d'encourager le besoin de communication et de coopération des enfants à des fins scolaires et sociales.

Le travail en groupe présente donc bien des avantages dans le contexte éducatif actuel, toutefois, comme le précise P. MEIRIEU, pour que de telles pratiques soient réellement bénéfiques, les élèves doivent y être suffisamment préparés tout en étant informés de leurs finalités.

III / APPROCHES THEORIQUES SUR LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGES LIÉS AU TRAVAIL EN GROUPES.

Après une approche rapide du concept de groupe présentant son intérêt pour les apprentissages et la socialisation, nous allons essayer de repérer les théories actuelles sur les processus d'apprentissage qui permettent de mieux comprendre et justifier les pratiques de travail en groupe.

1/ L'APPROCHE SOCIO-CONSRUCTIVISTE

Si l'on s'en réfère à PIAGET (1896-1980) la conception du développement cognitif (intelligence et connaissance) repose sur le principe de l'action au service de ce développement. Ainsi la connaissance et les apprentissages sont reliés à l'action et à l'expérience du "sujet" ; c'est ce que l'on nomme le "constructivisme". En 1966, PIAGET et INHELDER[16] se limitent à constater des développements cognitifs parallèles à des développements affectifs ou sociaux et ils écrivent même "*il est sans signification de se demander si c'est la coopération cognitive qui engendre les opérations individuelles ou si c'est l'inverse*".

Depuis, grâce notamment aux travaux de VYGOTSKY, DOISE, MUGNY, PERRET-CLERMONT, de nouvelles théories, dites "post-piagétiennes" soulignent l'intérêt des interactions sociales qui permettent et favorisent le développement cognitif.

Ces dernières théories éclairent les processus d'apprentissage liés au travail en groupe.

---

15 : FERRY G., *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1971.

16 : PIAGET J. & INHELDER B., *La psychologie de l'enfant*, P.U.F., 1966

a) L'approche de VYGOTSKY[17]

Pour VYGOTSKY (1896-1934), il existe deux formes de fonctionnement mental : les "*processus élémentaires*" qui sont en rapport avec le capital génétique, la maturation biologique, et l'expérience de l'enfant avec son environnement physique, et les "*processus supérieurs*" qui se développent à partir de la mise en place de la fonction symbolique et de l'acquisition du langage. Il conçoit l'élaboration de ces processus supérieurs suivant trois principes fondamentaux. :

• Le <u>premier</u> concerne le rapport étroit qui existe entre *éducation, apprentissage et développement*. VYGOTSKY considère que le développement de l'enfant résulte de ses apprentissages et que ce développement se trouve en relation directe avec les situations sociales auxquelles l'enfant est confronté et à partir desquelles il construit son appareil psychique. Le développement cognitif dépend des processus constructeurs intégrant des variables sociales et agit suivant un modèle explicatif ternaire concernant les interactions "*individu / objet / contexte social*" contrairement au modèle binaire de PIAGET qui lui concerne uniquement les interactions "*individu / objet*", faisant ainsi abstraction du milieu social.

• Pour le <u>second</u> principe VYGOTSKY insiste sur le rôle de la "*médiation sociale*" dans les rapports entre l'individu et son environnement et dans l'activité psychique "*intra-individuelle*". Pour lui, il s'agit là de l'appropriation des "*instruments*" relevant de l'héritage socioculturel et qui marquent de façon essentielle le passage des "*activités élémentaires*" aux "*activités supérieures*" tels que le langage ou tout système de signes permettant de fournir des représentations.

• Quant au <u>troisième</u>, il concerne le passage de "*l'interpsychique*" dans des situations de communication sociale à "l'intrapsychique" : c'est parce que l'enfant doit d'abord utiliser des signes, des savoirs pour agir sur, avec ou contre les autres qu'il peut ensuite se les approprier pour agir sur lui-même. De fait "*chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois aux cours du développement de l'enfant ; d'abord comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique* ".

Il s'agit donc de l'appropriation des fonctions sociales supérieures par transformation de la fonction sociale de la communication (interpersonnelle) en fonction individuelle et intellectuelle (intrapersonnelle).

C'est à partir de ces recherches que VYGOTSKY a défini la "*zone proximale de développement*" qui devrait être prise en compte dans toute situation d'apprentissage comme étant pour l'enfant, la "différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adulte (ou d'enfant plus avancé) et celui atteint seul" et ce en considérant qu'il n'y a pas de développement cognitif sans apprentissages ni éducation.

b) L'approche de A.N. PERRET-CLERMONT, W. DOISE et MUGNY

Dans les années 1970, ces psychologues sociaux de l'éducation se sont appuyés sur la conception de VYGOTSKY pour développer leur théorie sociale de l'intelligence autour du "*conflit socio-cognitif*" comme facteur d'apprentissages.

Pour eux, la confrontation, avec d'autres, de points de vue divergents amène le progrès en obligeant chaque sujet à intégrer ceux-ci dans un système cognitif plus général qui en permette l'unification.

Ainsi, le conflit *interpersonnel* qu'un sujet peut vivre avec les autres débouche sur un conflit *intrapersonnel* et devient le moteur de l'apprentissage.

Ils se distinguent ainsi de PIAGET qui parle de "*conflit cognitif*" en tant que prise de conscience par l'enfant de l'inadéquation de ses réponses à une situation problème à laquelle il se trouve confronté, et ce indépendamment de la situation sociale. Pour lui, le développement cognitif est une condition nécessaire mais non suffisante pour expliquer le développement social.

Ces chercheurs parlent aussi de "causalité en spirale" car les progrès cognitifs réalisés à un certain niveau d'après les interactions sociales, permettent la participation de l'individu à des interactions de niveau supérieur entraînant ainsi l'acquisition de nouvelles compétences individuelles et ceci de façon spiralée.

Toutefois, précisent-ils, le conflit socio-cognitif n'est pas présent dans toutes les situations de co-résolution car, pour qu'il ait lieu, les élèves doivent réellement confronter leurs points de vue et non pas être en accord ou en désaccord totaux.

---

[17] : D'après le "Manuel de psychologie de l'enseignement" : D. Gaonac'h et C. Golder

2/ APPROCHE DE PHILIPPE MEIRIEU

Philippe MEIRIEU enseignant-chercheur, universitaire, a conduit de nombreux travaux sur les pratiques de groupes et les apprentissages en situation scolaire.[18]

A l'occasion de l'une de ses recherches sur les différents modes de regroupements employés, il a notamment observé deux types de regroupements d'élèves présents dans les pratiques de nombreux enseignants :

• Le premier, appelé "*groupe de production*", consiste à finaliser un groupe de travail en lui soumettant un projet.

• Pour le second, l'affectivité et les relations inter-personnelles des membres du groupe sont perçues comme le véritable objectif de la mise en groupe.

Dans les deux cas, P. MEIRIEU constate que ces types de regroupement sont susceptibles d'entraîner des dérives qui tendent à mettre au second rang ou à évacuer les apprentissages.

- Pour le groupe de production, ce serait la dérive économique ou *dérive productiviste*. Selon lui, la logique de production, appelée aussi logique de fonctionnement entraîne une division des tâches et du travail, ce qui risque de faire oublier la primauté des apprentissages, objectif initial ; la gestion de ces derniers étant considérée ici comme une perte de temps pour l'efficacité de la tâche.

Cette logique s'appuie sur l'inégalité entre les individus et cherche à utiliser au mieux les différences de compétences.

- La seconde, appelée *dérive fusionnelle***,** concerne les groupes centrés essentiellement sur les liens affectifs de leurs membres, sur leur "bien-être", et écarte également l'objectif premier qui est l'apprentissage. Dans ce cas, les inégalités sont gommées et les différences de compétences ne sont pas prises en compte.

P. MEIRIEU souligne le risque de l'institutionnalisation de telles logiques qui, à terme, en se généralisant, entraînerait la disparition de l'école et du projet spécifique qui est le sien, à savoir les apprentissages. De plus, il pense que, malgré des connaissances sur les processus favorisant les apprentissages, rien ne permet d'affirmer avec précision que ceux-ci se produisent systématiquement lors de la mise en groupe des élèves.

Le groupe, pour ce chercheur, doit devenir un véritable "*outil au service de l'enseignant*". Il propose donc d'engager, dans tout travail en groupe, une *"logique pédagogique"* afin de promouvoir chez les enfants les compétences qu'ils n'ont pas en leur permettant d'engager un processus à partir duquel ils acquièrent et s'enrichissent de capacités nouvelles. P. MEIRIEU ajoute qu'une pratique de groupe doit être *"délibérément définie en tant que méthode, c'est-à-dire apparaisse, pour tous les membres du groupe, comme une démarche d'appropriation de connaissances nouvelles*"[19]. Pour cela, dit-il, il conviendra d'installer une véritable "*co-opération*" comme moyen pour compenser les inévitables disparités entre les individus dans les groupes scolaires et pour favoriser les apprentissages. Il ajoute que la coopération contribue à rendre le sujet co-responsable de la construction de son savoir.

S'appuyant sur les travaux de A.N. PERRET-CLERMONT pour qui *"Le conflit socio-cognitif est d'autant plus apte à engendrer une évolution du sujet qu'il est d'autant plus saillant à leurs yeux"*, il a réalisé qu'il était important que les participants conçoivent la dimension cognitive des apprentissages afin d'en améliorer la qualité. C'est pour cela, dit-il, qu'il faut analyser les objectifs en terme d'activité mentale afin de mettre en place des activités spécifiques et adaptées aux types de savoirs à acquérir afin d'optimiser ce conflit.

De cette réflexion P. MEIRIEU a dégagé trois principes pour que le travail de groupe soit bénéfique et que le conflit socio-cognitif soit présent :

- favoriser les interactions sociales constructives ;
- le langage utilisé au sein du groupe doit être commun à tous ses membres afin de ne pas freiner la communication ;
- un certain équilibre entre hétérogénéité et homogénéité doit être maintenu au sein du groupe, car cela permet de le tenir sous tension tout en assurant sa cohésion.

C'est donc à partir de ces recherches que MEIRIEU met en place le **"groupe d'apprentissage"** pour lequel *"il s'agit, à partir d'un objectif d'apprentissage, de s'interroger sur l'opération mentale qu'il requiert (...) et sur quel fonctionnement groupal serait susceptible de faire effectuer cette opération."* Il convient alors de

---

[18] : MEIRIEU P., *Apprendre en groupe, contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire,* Thèse de Doctorat, Lyon, 1983

[19] : in *Apprendre en groupe,* Bulletin Binet Simon n°597, Lyon, 1984.

réaliser des combinaisons "*d'inductions*" et "*d'oppositions*" afin de favoriser les opérations mentales nécessaires à l'acquisition de nouveaux savoirs. Par induction il conçoit entre autre la distribution du matériel, la formulation de consignes, imposant à tous la confrontation avec autrui et permettant à chacun la formulation d'hypothèses. Les phénomènes d'opposition se gèrent par un système de rotation des tâches à partir duquel, chacun sera successivement en mesure d'éprouver la difficulté à intégrer ce que disent les autres.

Il faut, dit-il, mettre en place une *"stratégie d'apprentissage"* afin de tenir compte des opérations mentales de l'enfant et de les articuler à ses compétences et capacités préalables en vue du bon déroulement des conflits de centration.

Il s'agit donc d'une méthode qui s'appuie sur les interactions cognitives des membres du groupe afin de leur permettre de réaliser au mieux certains apprentissages. Notons en résumé que pour MEIRIEU, trois conditions sont indispensables à l'efficacité du conflit socio-cognitif dans ces groupes[20].

- Tout d'abord, il convient de bien différencier le projet collectif de l'objectif individuel à atteindre ;
- ensuite il faut homogénéiser les capacités des individus à communiquer ;
- et enfin assurer une hétérogénéité suffisante des compétences.

Mais comment mettre en place des "groupes d'apprentissage" ?

Pour MEIRIEU, le groupe doit être considéré comme un outil pédagogique et les pratiques de "groupes d'apprentissage" centrées sur le développement cognitif sont concevables si :

- ces pratiques sont clairement définies comme méthode, c'est-à-dire qu'elles soient perçues comme telles par tous les membres du groupe et reconnues comme démarche d'appropriation nouvelle ;
- les objectifs sont clairement spécifiés et que l'on puisse les évaluer individuellement après une phase de travail collectif ;
- la réalisation du projet requiert la participation de tous ;
- un réseau de communication homogène est installé ;

Différents types de travail en groupe :

Il convient alors de remarquer que si l'on peut définir théoriquement des stratégies générales de la pratique de travail en groupe, dans la réalité d'une classe, les choses ne sont pas si simples. C'est pourquoi il est difficile de définir un mode de regroupement et une stratégie qui serait applicable dans toutes classes et pour tous types d'apprentissages. MEIRIEU définit cependant quatre grands types de groupes entre lesquels chaque enseignant pourrait faire son choix en l'adaptant à sa pratique, en tant qu'instrument pour "*différencier la pédagogie*".

Ces quatre grands types de travail de groupe définis par MEIRIEU[21] sont les suivants :

1) <u>Le groupe de monitorat</u> : Il s'agit dans ce cas d'organiser une structure relais où un élève prend provisoirement le relais du maître.

2) <u>Le groupe à dominante productive</u> : Le groupe est investi d'un objectif de production centrée sur la qualité du produit final.

3) <u>Le groupe à dominante affective</u> : L'objectif essentiel de ce groupe est de mobiliser les individus et leurs intérêts en vue d'une "réconciliation" à caractère affectif.

<u>4) Le groupe à dominante apprentissage</u> : Il est essentiellement basé sur les interactions cognitives mises en place par les différents membres du groupe afin de réaliser au mieux certains apprentissages, en tenant compte des trois conditions nécessaires à l'efficacité du conflit socio-cognitif[22] évoquées plus haut.

Pour conclure sur cette approche, P. MEIRIEU insiste fortement sur le fait que le travail de groupe est avant tout un outil didactique qui ne doit pas totaliser l'activité pédagogique, mais qui peut, en fonction des situations et des objectifs visés, enrichir la panoplie méthodologique de l'enseignant. Il rejette l'idée du groupe en tant que formule générale d'éducation et il souligne la nécessité d'en dégager les principes qui puissent le transformer en outil pédagogique efficace en vue d'une meilleure utilisation dans les écoles.

---

20 : in bulletin Binet Simon, 597, Lyon. Présentation de la thèse de doctorat d'état de Meirieu, soutenue le 9/12/83 à l'université de Lyon II.

21 : Cahier pédagogique n° 239 - Décembre 1985

22 : "la construction de l'intelligence dans l'interaction sociale" de A.N. Peret-Clermont

IV / MES PRATIQUES ET OBSERVATIONS SUR LE TERRAIN

1/ LE CADRE DE MES OBSERVATIONS ET PRATIQUES.

1.1) L'école

J'ai effectué mon stage dans l'équipe pédagogique d'une école située dans la Z.E.P.[23] de la Paillade à Montpellier.

Cette école est fréquentée par une majorité d'enfants d'origine étrangère et/ou de milieux défavorisés. On y rencontre donc beaucoup d'enfants en difficulté scolaire notamment au niveau de la maîtrise du français. Cette école élémentaire comprend neuf classes, ainsi qu'une salle informatique, une B.C.D.[24], une salle vidéo et un restaurant scolaire. Elle bénéficie des services d'un R.A.S.E.D. pour une meilleure prise en charge des élèves en difficulté.

1.2) La classe

Pendant le temps officiel de mon stage de pratique accompagnée (2 semaines et 8 vendredis) mais aussi pendant des journées supplémentaires, lorsque mon emploi du temps me le permettait, j'ai été accueilli dans le CM2 de M. R., titulaire du C.A.P.E.[25] et présent dans cette école depuis trois ans. Ponctuellement j'ai été aussi accueilli par Madame L. dans sa classe de CM1/CM2 pour des séances d'arts plastiques et de sciences durant les échanges de services existant dans cette équipe pédagogique.

La classe de M. R. comprenait 28 élèves ; celle de Madame L., quatorze CM1 et sept CM2. La plupart de leurs élèves proviennent de familles d'immigrés et de niveau socio-économique assez faible.

C'est dans la classe de CM2 que je me suis surtout livré d'abord à des observations puis à des pratiques de conduite de classe que je relaterai ici.

1.3) L'équipe pédagogique :

Elle est constituée de onze enseignants dont un directeur demi-déchargé et remplacé tous les après-midi par une enseignante. Cette équipe s'étoffe ponctuellement d'un maître de C.R.I.[26], d'une psychologue scolaire et d'un maître "G"[27], ces deux derniers faisant partie du R.A.S.E.D.

Il est à noter aussi que le coordonateur et un animateur de Z.E.P. participent de temps en temps aux activités de cette équipe. Les pratiques pédagogiques de ces enseignants sont orientées vers l'ouverture sur le monde, sur la vie, et dans le cadre de P.A.E.[28] ils sont aidés certains jours par des intervenants extérieurs pour des activités telles que le judo, la voile, le basket, la viticulture, la danse...

2/ LES PRATIQUES DE GROUPE EN CLASSE

Durant mon stage M. R. a organisé des séances en vue de provoquer des conflits socio-cognitifs ; il a également organisé en ma présence des travaux de groupes. Ensemble nous avons mis en oeuvre des activités de travail en groupes à dominantes apprentissage et/ou tutorat. J'évoquerai ici, en essayant de les analyser, trois expériences que j'ai eu l'occasion de vivre dans cette école, une séance d'apprentissage et une séance de tutorat dans la classe de CM 2, puis une séance de travail en groupes de besoins au niveau du cycle III.

2.1) Les groupes d'apprentissage

2.1.1) Les pratiques pédagogiques dans cette classe :

---

23 : Zone d'Education Prioritaire

24 : Bibliothèque Centre de Documentation.

25 : Certificat d'Aptitude au Professorat des Ecoles.

26 : Cours de Rattrapage Intégré.

27 : Chargé de la rééducation.

28 : Projets d'Actions Educatives.

L'enseignant de ce CM2 met en oeuvre une pédagogie axée sur les compétences à acquérir en fin de cycle et sur la préparation à l'entrée au collège. Il instaure une relation éducative qui se veut respectueuse de chacun avec ses différences. Il s'efforce, dans toute la mesure du possible, de différencier sa pédagogie pour l'adapter à l'hétérogénéité de sa classe. Pour des raisons compréhensibles, compte tenu du nombre d'élèves dans le "local-classe", il travaille la plupart du temps en activités collectives, individualisant le travail chaque fois qu'il le peut. Pour certaines activités, et ponctuellement, il organise des regroupements d'élèves.

J'ai pu observer que ces activités en groupes demandent davantage de préparation, d'attention et d'énergie à l'enseignant qui doit être vigilant à la fois sur les contenus, sur l'organisation et sur les comportements. Elles nécessitent de travailler sur la gestion des relations, sur les règles de fonctionnement, sur la clarté et la précision des consignes.

2.1.2) Mon expérience, ma pratique accompagnée.

M. R. m'a confié, entre autres, une séance de géométrie sur les quadrilatères et leurs propriétés. Cette séance se situait dans une progression après trois séances sur le même objet d'étude. A partir de ses conseils, j'ai bâti cette activité sur des groupes d'apprentissage.

PRÉPARATION DE LA SÉANCE

• Les objectifs :

Compétences en géométrie : A la fin de la séance, les élèves devraient :

1) Etre capables de nommer les 6 types de quadrilatères ;
2) Etre capables de retrouver les différentes propriétés de chaque quadrilatère

Compétences transversales : Les élèves devraient continuer à apprendre à travailler en groupes autonomes, à communiquer, à confronter leurs savoirs, à s'entraider.

• Le matériel :

J'ai préparé une page sur laquelle j'ai tracé six quadrilatères (un quadrilatère quelconque, un trapèze, un parallélogramme, un rectangle, un losange, un carré) repérés par les lettres *a, b, c, d, e, f.* Sous ces figures se trouvent deux consignes :

- A/ Écrivez le nom des figures à côté des lettres correspondantes

• a _______________ • b _______________ • c _______________
• d _______________ • e _______________ • f _______________

- B/ Écrivez, dans chaque colonne, toutes les propriétés des deux figures[29] suivantes

....	....

nb : J'ai dupliqué ce document de sorte qu'il y en ait une copie par groupe de 2 ou 3 élèves (afin de les obliger à travailler sur un support unique).

• Organisation :

Compte tenu de la disposition matérielle de la classe (trois rangées de bureaux côte à côte), du nombre d'élèves et du manque de temps, j'ai organisé les regroupements entre voisins de bureaux. Ainsi, dans un premier temps, sont constitués des "petits groupes" de travail de deux ou trois élèves, groupes pour la plupart hétérogènes vu les niveaux différents en géométrie. Dans un deuxième temps, j'ai procédé à des regroupements des "petits groupes", deux par deux, dans chaque rangée, obtenant alors des groupes de quatre à six.

[29] : Chaque groupe se verra attribuer deux noms de figures, parmi les six étudiées ici. ; noms à inscrire au moment de l'exercice.

• Évaluations :

- J'ai mis en oeuvre une évaluation formative en passant de groupe en groupe pendant les temps de recherche ;

- En fin de séance j'ai estimé combien d'élèves avaient su travailler en groupe et trouver le maximum d'éléments de réponse.

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

• Première phase (élèves par deux ou trois)

1°/ Démarrage : J'ai d'abord expliqué aux élèves le but de cette séance : rassembler, par un travail en groupes, ce qui avait été abordé dans les trois séances précédentes afin de globaliser cet apprentissage. Puis je leur ai distribué les photocopies et j'ai dit : "A votre avis que vous demande-t-on dans cet exercice ?" pour les amener à découvrir et comprendre la tâche qui leur était proposée. Je les ai invités à expliciter les consignes et à les répéter sans les lire.

2°/ Exercice (A) : Chaque groupe devait ensuite exécuter la consigne : "*Écrivez le nom de chaque figure en face des lettres correspondantes*". A cet effet j'avais demandé aux élèves de se mettre d'accord sur ce qu'ils allaient écrire sur la page d'exercice.

3/ Mise en commun et corrections : Ensuite, pour chaque figure, un élève était invité à venir écrire la réponse au tableau[30]. En cas d'erreur j'instaurais un échange rapide pour faire émerger la bonne réponse. Chaque groupe devait alors corriger ses erreurs directement sur la page d'exercice.

• Deuxième phase

4/ Exercice (B) :

4.1- J'ai d'abord demandé aux élèves, toujours par deux ou trois, d'inscrire sur leur page d'exercice deux noms de figures que je leur indiquais (un nom par colonne du tableau). J'ai donné les mêmes noms de figures à tous les élèves d'une même rangée ; ainsi les six quadrilatères étaient traités par l'ensemble de la classe. Puis les "petits groupes" devaient exécuter la consigne *"Écrivez, dans chaque colonne, toutes les propriétés des deux figures suivantes"*. Ils devaient se mettre d'accord avant d'écrire les réponses (en bleu ou noir). Je circulais parmi eux pour les aider si nécessaire.

4.2- Puis j'ai demandé aux "petits groupes", dans chaque rangée, de se regrouper par deux, constituant ainsi des groupes de quatre à six élèves avec comme objectif de mettre en commun leurs réponses et de les confronter. Après discussion et accord dans chaque groupe, les "petits groupes" devaient, sur leur page, ajouter ce qu'ils avaient oublié ou rayer ce qui était erroné, en utilisant une autre couleur (vert ou rouge). Chaque groupe devait également désigner un rapporteur qui serait ensuite chargé de communiquer leurs réponses.

5/ Mise en commun :

Chaque rapporteur donnait ensuite, à toute la classe, la réponse de son groupe pour une figure. Si un désaccord se manifestait il y avait alors discussion, confrontation entre tous pour faire émerger la bonne réponse. J'inscrivais au fur et à mesure les bonnes réponses dans un grand tableau mural récapitulatif tracé à l'avance. Chaque "petit groupe" devait surligner les bonnes réponses qu'il avait inscrites sur sa page d'exercice.

quadrilatère quelconque	trapèze	parallélogramme	rectangle	losange	carré
propriété 1 *propriété 2* ...	*propriété 1* *propriété 2* ...	*propriété 1* *propriété 2* ...	*propriété 1* *propriété 2* ...	*propriété 1* *propriété 2* ...	*propriété 1* *propriété 2* ...

6/ A la fin de cette séance je distribuais à chaque élève un tableau[31] synthétique de toutes les propriétés étudiées pendant la séquence et aidant à reconnaître ces six quadrilatères.

30 : ainsi six élèves ont été désignés parmi ceux qui levaient le doigt pour venir au tableau, sans le demander à haute voix.

31 : Ce tableau devait être collé dans le cahier de mathématiques.

7/ J'ai enfin relevé leurs travaux pour, à tête reposée,.estimer leurs acquis et repérer s'il y a eu confrontation, à partir des réponses surlignées et des corrections apportées.

Mon rôle d'enseignant :

Durant cette séance j'ai été simultanément un guide, un facilitateur, une personne ressource et un régulateur. Ainsi, après avoir précisé le contrat didactique, j'ai aidé les élèves à comprendre et exécuter la tâche ; j'ai répondu ponctuellement à leurs sollicitations ; j'ai demandé à ceux qui commettaient des erreurs de m'expliquer comment ils avaient procédé. J'ai dû également intervenir dans la régulation des groupes pour que certaines dérives du type de celles que présente P. MEIRIEU ne prennent pas le dessus sur les apprentissages. J'ai tâché de ne pas être trop présent durant les phases de recherche en groupe afin de laisser les élèves travailler, discuter, confronter entre pairs.

Rôle des élèves

Les élèves ont été mis face à des situations-problème (découvrir la tâche, réaliser les exercices A et B, travailler entre eux...). Ils ont été invités à être acteurs dans leurs apprentissages (énoncer leurs hypothèses, les confronter, s'accorder sur les réponses...). Avec l'aide des pairs et de l'adulte, dans l'interaction, par le conflit socio-cognitif, ils ont été conduits à construire leurs propres savoirs.

2.1.3) Mes observations et remarques

• Certainement par manque d'habitude (de formation), la plupart des élèves de cette classe, ne voulaient pas, au début de cette séance, partager les tâches et avaient tendance à vouloir tout faire et à répondre, tout seuls. Ils voulaient garder le "pouvoir" d'écrire, n'acceptaient pas facilement que les autres les contredisent et ne soient pas en accord avec leurs hypothèses, leurs représentations, leurs idées.

• Cette activité demande beaucoup de présence de l'adulte pour aider les élèves à gérer leurs relations, leurs confrontations, leur coopération. Il n'est pas interdit de penser qu'avec plus de pratique, des règles de fonctionnement élaborées en commun, ou d'autres modes de regroupement, les élèves arriveraient à mieux travailler de la sorte.

• A tout instant dans cette séance, le risque était grand pour moi de basculer de l'objectif d'apprentissage vers un objectif de régulation et de socialisation... pour que tout se passe au mieux.

• Par ailleurs, par cette démarche, pratiquement tous les élèves se sont impliqués d'une manière ou d'une autre dans le cadre du contrat didactique que j'avais précisé au début de la séance. En fin d'activité, certains m'ont dit avoir apprécié de travailler ainsi même si cela leur avait demandé quelques efforts. Ceci me permet de partager l'avis de P. MEIRIEU lorsqu'il souligne la nécessité de faire percevoir la technique du travail en groupe comme une démarche d'appropriation de connaissances.

• Il est difficile de mesurer à la fin de la séance les progrès réalisés, les savoirs acquis ou modifiés. Un travail différé de réinvestissement individuel permettrait peut-être cette évaluation en fonction des critères de compétences de fin de cycle. Il en va de même pour les compétences transversales relatives au travail en groupe. Bien qu'ayant eu l'impression que les élèves étaient plus performants en fin de séance qu'en début (prise de conscience, intérêt progressif, motivation et gratification entre pairs...), je pense que ces compétences demandent du temps pour être acquises et que ce n'est que sur du long terme (une année, un cycle) que l'on peut en voir les effets sur les individus et sur le groupe. Ceci me conduit à me poser une autre question : *Ne serait-il pas judicieux d'habituer les élèves à travailler en groupe dès que possible dans leur scolarité ?*

• Ce type de travail de groupe tout en étant essentiellement centré sur les apprentissages me paraît très intéressant au niveau de la socialisation et des interactions. A essayer de l'analyser à la lumière des théories socio-constructivistes, il m'apparaît cohérent avec les concepts de conflit socio-cognitif, d'apprentissage par l'action, d'apprentissages interactifs et même de zone proximale de développement dans le cadre de l'aide apportée par les pairs et/ou l'adulte.

• Je dois avouer que j'ai rencontré quelques difficultés pendant cette séance. Ainsi, le fait de n'avoir pas suffisamment explicité ce qui était attendu comme "propriétés des quadrilatères" à provoqué des réponses erronées (ce qui conforte la nécessité que le langage utilisé au sein du groupe soit commun à tous). J'ai eu un peu de mal, au démarrage de la séance, à motiver tous les élèves, à susciter leur attention, à provoquer des communications de type horizontal. Je me suis demandé si cela venait du manque de clarté de mes consignes, ou

du manque de sens de l'activité aux yeux des élèves, ou de leur manque d'autonomie dans le travail en groupe, ou... Par ailleurs je ne suis pas arrivé à respecter le temps que j'avais prévu pour cette séance et je me suis demandé si la cause en était le fait du travail en groupes et/ou mon manque d'expérience.

• Pour conclure sur cette expérience personnelle très riche, je dirai qu'une telle pratique pédagogique nécessite du savoir-faire mais aussi du savoir-être de la part de l'enseignant qui doit jouer simultanément beaucoup de rôles : enseignant, éducateur, entraîneur, accompagnateur, guide, référent, régulateur... J'ajouterai que, pour l'avoir observé dans cette séance mais aussi en d'autres circonstances, je pense de plus en plus que le travail en groupes, lorsqu'il n'est pas une fin en soi et qu'il est articulé à des pratiques individuelles et collectives est une réponse à la différenciation des apprentissages et une mise en pratique concrète des théories socio-constructivistes. C'est une pratique pédagogique qui, bien que ponctuelle, ne peut et ne doit pas s'improviser.

2.2) Les groupes de tutorat

2.2.1) La pratique et les objectifs pédagogiques de l'enseignant de cette classe :

Vers la fin du deuxième trimestre et avant la période générale d'évaluations dans ce cycle III, M. R. a profité de ma présence pour tenter de mettre en place des groupes de remédiation sous la responsabilité d'un élève "tuteur". L'objectif premier était d'apporter une aide adaptée aux élèves qui ont rencontré des difficultés lors d'un apprentissage collectif en suscitant l'interaction entre pairs ; un deuxième objectif était de différencier la remédiation en utilisant les savoirs de certains élèves de la classe dans le cadre de ce que l'on pourrait nommer un enseignement mutuel où "celui qui sait aide celui qui ne sait pas". Cette situation devait permettre aux tuteurs de formaliser leurs savoirs. Un troisième objectif était d'associer davantage les élèves à leur propre évaluation. Un autre objectif était de faire reconnaître et mieux accepter les différences tout en valorisant les réussites.

Ainsi, dans un premier temps, chaque élève a rempli individuellement une fiche d'évaluation formative comportant plusieurs domaines mathématiques pour lesquels étaient définies des compétences à acquérir. Il devait mettre une croix dans des cases comportant les mentions : *"Je sais", " Je sais un peu", " Je ne sais pas"*. Auparavant, les objectifs de cette évaluation ont été expliqués aux élèves en précisant bien qu'il n'y aurait ni notation, ni jugement sur les renseignements fournis.

Grâce au dépouillement de cette évaluation, l'enseignant a établi divers groupes homogènes en fonction de compétences non maîtrisées ; il a également repéré des élèves dont le niveau permettait de penser qu'ils pourraient jouer le rôle de tuteurs. A ce niveau on peut se poser la question du risque possible de constituer des groupes de niveaux permanents et de "fabriquer" des leaders.

A partir de là et à certains moments institués dans la semaine, M. R. a fait fonctionner sa classe avec plusieurs groupes de tutorat travaillant en même temps sur des sujets différents, sous la responsabilité de tuteurs désignés.

2.2.2) Mon expérience, ma pratique.

M. R. m'a proposé de réaliser avec lui la "fiche d'évaluation personnelle" pour les élèves. Ensemble nous avons dépouillé les auto-évaluations des élèves et avons réfléchi à la répartition en groupes avec tuteurs. Lors du travail en groupes de tutorat M. R. m'a confié le suivi de deux groupes.

PRÉPARATION DE LA SÉANCE

• Les objectifs :

Compétences en mathématiques : Permettre à des élèves en difficulté passagère de reprendre ou renforcer une notion non maîtrisée dans un des domaines suivants : Mesures, Techniques opératoires, Numération, Géométrie.

Compétences transversales : Etre capable de travailler en groupes, d'argumenter, d'émettre des hypothèses, faire des choix, traduire des situations, communiquer ses démarches...

· **Organisation et matériel :**

Deux groupes restent avec leur enseignant dans la classe, deux groupes vont avec moi dans la B.C.D. En ce qui concerne le choix du matériel, entière liberté est laissée aux tuteurs. (Ce qui a permis de constater la mise en place de différents modes de fonctionnement : certains ont utilisé des feuilles de papier, d'autres le tableau, d'autres leur livre, d'autres leur cahier, etc.)

· **Evaluations :**

- En fin de séance, dans chaque groupe, évaluation spontanée demandée aux "apprenants" et aux tuteurs sur ce qui a été appris et sur le fonctionnement.

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Après désignation des groupes et tuteurs par M. R., je suis allé dans la B.C.D. avec deux groupes devant travailler respectivement sur "périmètre et aire" et "addition" de fractions. Dans un premier temps, au niveau de chaque groupe je me suis concerté avec le tuteur, devant ses camarades, pour préciser les objectifs de l'activité et la planification du travail. Dans un deuxième temps chaque groupe a fonctionné seul, sous la conduite du tuteur ; j'allais d'un groupe à l'autre pour aider éventuellement un élève, ou le tuteur ou l'ensemble du groupe ; je répondais aux questions éventuelles qui m'étaient posées. Mes interventions pouvaient concerner aussi bien les apprentissages que la gestion de certains conflits au sein du groupe (conflit cognitif ou relationnel trop important).

En fin de séance j'ai instauré un échange court, de type informel avec les tuteurs, mais aussi avec tout le groupe dont j'avais la responsabilité, pour faire le point sur les apprentissages effectués mais aussi sur l'organisation et les problèmes éventuels auxquels les élèves ont pu être confrontés. Avant de revenir en classe j'ai demandé "*Qui n'a pas encore compris quelque chose ?*" de manière à repérer d'éventuelles remédiations individuelles à prévoir.

Mon rôle d'enseignant :

M'inspirant de MEIRIEU, j'ai tenu à informer très précisément chaque tuteur sur la tâche qui était la sienne et j'ai défini les objectifs généraux à atteindre pour chaque groupe, ainsi que des moyens possibles d'y parvenir. Après avoir explicitement délégué une partie de mes pouvoirs aux tuteurs qui deviennent ainsi les "appreneurs" dans le triangle pédagogique, je me suis situé en observateur, personne ressource, éventuellement régulateur, mais toujours garant du bon fonctionnement de la séance. Chacun pouvait ainsi se sentir en sécurité et consacrer son énergie à l'activité cognitive.

Vu de l'extérieur il serait possible de penser que l'enseignant, dans cette démarche, ne fait pas grand chose et qu'il choisit la facilité. Mon expérience m'a montré le contraire : l'enseignant doit ici être très concentré, attentif, calme et faire preuve d'une capacité d'observation et d'écoute ; il doit aussi posséder beaucoup de savoir-faire et une capacité d'adaptation rapide pour répondre aux sollicitations diverses et variées. Sans parler de la préparation qu'il doit élaborer et dont la réussite de l'activité dépend en grande partie.

Cette pratique pédagogique permet de prendre du recul pour mieux observer et comprendre ce qui se passe dans la classe : les processus, les attitudes, les comportements...

Cela devrait permettre à l'enseignant d'être plus performant dans le contrat pédagogique.

Rôle des élèves :

- **les individus** : chacun doit avant tout prendre conscience que ce type de travail est essentiellement réalisé pour lui venir en aide et pour lui permettre d'acquérir ou de mieux maîtriser certaines connaissances. Son rôle est avant tout d'accepter le tuteur en tant que tel, de bien vouloir jouer le "jeu", de continuer à être élève, afin de tirer le plus de bénéfices possibles de cette situation. A ce niveau je me demande s'il est possible de mettre en place des groupes de tutorat dans n'importe quelle classe et n'importe quand.

- **Le tuteur** : son rôle est d'apporter aux autres élèves des explications sur certains savoirs et savoir-faire. Il doit donc se substituer à l'enseignant et trouver des situations d'apprentissages appropriées (dialogue,

explications différentes de celles apportées en classe, exemples...), mais il doit également faire respecter une certaine discipline au sein de son groupe.

Notons que souvent les tuteurs, sans l'aide de l'enseignant, mettent en place des activités et une progression suivant leur propre démarche et que celle-ci est généralement adoptée car elle est en cohérence avec celle de l'enseignant. Ceci peut nous amener à penser que les tuteurs prennent réellement conscience de leur rôle, et qu'il sont tout à fait capable de concevoir des démarches d'apprentissage afin de venir en aide à leurs camarades.

2.2.3) Mes observations et remarques

• Au niveau de l'auto-évaluation, j'ai constaté que les élèves avaient quelques difficultés à repérer et à recenser leurs compétences. Il me semble que ce mode d'évaluation formative est très motivant et bénéfique pour eux car cela leur permet de faire personnellement le point sur l'acquisition ou non de certaines compétences, notamment en vue de révisions ou de préparation à la 6ème. Ce qui me conforte dans cette analyse, c'est que quelques élèves m'ont demandé, suite à la "nouveauté" qu'a représenté la "fiche d'évaluation personnelle", de leur réaliser le même type de fiche en français en prétextant qu'ils ne voyaient *pas "ce qu'ils devaient réviser ou apprendre*". Ceci prouve bien que cette technique n'est pas uniquement un moyen au service de la pédagogie de l'enseignant.

• Au cours de l'analyse, avec M. R., de cette activité et de cette demande, est née l'idée de mettre en place avec les élèves un relevé typologique des compétences à acquérir au fur et à mesure des séquences. Ce relevé serait affiché très clairement en classe et chacun pourrait en avoir un exemplaire dans un classeur personnel. Ainsi, lors des périodes de révisions, en études dirigées, à la maison, les enfants pourraient être plus autonomes et davantage acteurs dans leurs modes d'apprentissage.

• Au cours du travail en groupes de tutorat, j'ai pu remarquer que certains élèves, qui habituellement ne participent pas lors de travaux collectifs, étaient très actifs durant cette forme d'activité ; certains expliquaient même aux autres comment ils avaient procédé. La question qui se pose ici est *"Pourquoi cette non participation en collectif ?"*. Inhibition, crainte de moqueries, manque de sécurité, de confiance en soi, relation à l'adulte... ? Ce qui entraîne chez moi une autre question : *"Comment éviter ces phénomènes en activités collectives ?"*

• Il me semble que le groupe de tutorat présente une dimension affective et psychologique importante car il permet à certains élèves de (re)prendre goût à des apprentissages, de retrouver confiance en eux, ce qui peut aussi modifier le regard que porte l'enseignant sur chaque élève et déjouer ce que l'on nomme *"l'effet d'attente ou l'effet Pygmalion"*. Cette organisation pédagogique présente donc, me semble-t-il, l'intérêt de "*créer ainsi une situation où l'élève puisse mettre en échec l'idée que l'adulte porte sur lui"*[32].

• Pendant cette séance et d'autres auxquelles j'ai pu participer, j'ai été très surpris de voir le degré d'implication des tuteurs dans la tâche et à quel point ils prennent très au sérieux leur rôle. Cette responsabilité qui leur est confiée est source de motivation mais aussi d'apprentissage, si je me réfère à J. BERBAUM[33] qui écrit "*le désir d'exprimer une information amène à la réorganiser"*. Je suis conforté en ce sens par le fait qu'une élève est venue me trouver spontanément à la fin d'une séance pour m'expliquer qu'elle se sentait alors plus à son aise dans le domaine qu'elle venait d'expliquer qu'avant la séance. La question que me pose cette observation est *"Comment permettre au plus grand nombre d'élèves de la classe de devenir tuteur compétent ? Comment les y aider, les y préparer ?"*. Une réponse se trouve peut-être dans un travail sur les compétences transversales dès le cycle II.

• Cette expérience vécue me laisse penser que la pratique des groupes de tutorat peut présenter un intérêt à plus long terme : les enfants conscients de l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs camarades et du bénéfice qu'ils en retirent peuvent s'engager dans une dynamique générale d'entraide. La question qui se poserait alors est celle

---

32 : "L'enseignement par élèves tuteurs." D. Finkelsztein et P. Ducros dans revue française de pédagogie

33 : in BERBAUM J., *Développer la capacité d'apprendre*, E.S.F., 1991.

de la meilleure organisation de classe qui permette cela en évitant la dérive possible qui conduirait les élèves à ne jamais travailler seuls.

• J'ai pu observer également deux autres phénomènes qui me semblent important pour favoriser les apprentissages. D'une part les enfants utilisent entre eux un langage plus accessible, favorisant la communication et la compréhension comme le signale MEIRIEU. Des élèves m'ont dit : *"Mon tuteur comprend mes difficultés", "Il utilise des mots simples", "On comprend mieux quand c'est un ami ou une amie qui explique"*... D'autre part la **proximité physique** et la communication non verbale entre les élèves et leur tuteur semblent jouer un rôle important dans les apprentissages. Ainsi, les regards fréquents, les sourires amicaux, les gestes complices ou accueillants, les accolades... au lieu de perturber le fonctionnement et les apprentissages, semblent au contraire les favoriser par ce "climat" apparent de sécurité, de bien être.

• Toutes ces observations ne peuvent être évoquées sans être reliées aux théories de VYGOTSKY, pour qui l'importance des situations de communication, en tant que condition sociale de l'apprentissage, est essentielle dans la construction des concepts chez les enfants. Ceci rejoint aussi les conceptions de A. PERRET-CLERMONT sur le conflit socio-cognitif qui est constant dans les groupes de tutorat.

• Mais, utiliser les groupes de tutorat dans sa pratique pédagogique ne me paraît pas aussi simple qu'il pourrait y paraître. Je perçois certaines difficultés possibles. Ainsi comment gérer le cas d'élèves qui ont des savoirs, qui souhaitent être tuteurs mais n'ont pas les compétences pour le faire (rigueur, communication, "pédagogie"...) ? Comment gérer les élèves qui refusent de travailler avec tel ou tel tuteur sous prétexte que ce n'est pas son copain, ou que c'est une fille, ou... ? Comment éviter les dérives affectives ? Comment éviter que ce soient toujours les mêmes qui sont des tuteurs ? Comment gérer l'articulation équilibrée avec d'autres organisations pédagogiques : séances collectives, préceptorat, groupes d'apprentissage, etc. Toutefois, pour le même type de problèmes que ceux que nous venons d'évoquer, certaines dérives et blocages peuvent être causés par le tuteur. J'ai pu observer certains enfants refusant totalement le rôle du tuteur et dans ce cas les raisons peuvent être aussi diverses que celles vues pour l'enseignant. Tout d'abord le tuteur peut être un élève avec lequel il ne s'entend pas du tout de façon générale, certains ne comprennent également pas pourquoi ils n'ont pas été choisis comme tuteur, ceci pouvant entraîner de forts sentiments d'injustice. C'est pourquoi il est très important de bien définir dès le départ le rôle du tuteur, de donner des explications concernant ce choix, tout en insistant sur le fait que ce dernier tire des bénéfices de ce genre de situation.

• Je terminerai avec cette expérience en ajoutant qu'au delà des effets sur les apprentissages, le groupe de tutorat permet aussi de développer le sens de l'autonomie, l'esprit critique, la responsabilisation, l'entraide et la solidarité et que, comme pour les groupes d'apprentissage, il demande beaucoup de professionnalité de la part de l'enseignant.

3/ LES PRATIQUES DE GROUPE DANS L'ÉCOLE : LES GROUPES DE BESOIN DANS LE CYCLE III

3.1) Les objectifs et la pédagogie des enseignants.

Depuis deux ans, dans cette école, les enseignants du cycle III mettent en oeuvre une fois par semaine des "groupes de besoin" (le vendredi après-midi durant 1h 30). Ils fonctionnent ainsi sur des périodes de six séances sur un domaine[34] précis des programmes de l'école élémentaire.

Cette démarche donne lieu à des activités normales dans les classes habituelles, sous des formes choisies par l'enseignant de la classe, et à des périodes de travail par "groupes de besoin" sous la responsabilité de l'un des enseignants du cycle, ou du directeur (pendant son temps de décharge), ou du maître de C.R.I., soit cinq enseignants pour trois classes. Ces derniers sont répartis dans cinq groupes en fonction de besoins particuliers et ciblés d'apprentissage ou de remédiation liés au thème choisi pour la période.

Le domaine traité lors de ma présence dans l'école était *l'expression écrite*. Durant les périodes de travail en classe, les enfants étudiaient les différentes typologies de textes en privilégiant essentiellement le contenu du

[34] : Les domaines de travail varient d'une période à l'autre : géométrie, pratique de la langue écrite, grammaire, lecture contextuelle, etc.

message ainsi que son organisation. Bien évidement, les niveaux d'exigences sont croissants d'une année à l'autre, et tiennent compte des instructions officielles concernant les compétences à acquérir en fin de cycle. Par contre, dans les groupes de besoin, les activités étaient centrées sur l'acquisition de compétences langagières nécessaires à une expression écrite de qualité.

La démarche générale adoptée par ces enseignants m'est apparue cohérente avec les critères de groupement de P. MEIRIEU[35] selon qui *"c'est dans la classe hétérogène que l'enseignant tient compte de la rigueur de la progression"* et non dans les groupes de travail. Ces pratiques permettent donc de mettre en place des activités visant à donner à chaque élève la possibilité de suivre normalement la progression générale des apprentissages. En ce sens il s'agit bien d'une pédagogie différenciée permettant à chacun de progresser à son rythme au sein de la classe où est dispensée l'enseignement général conformément aux programmes.

Comment ont été constitués les groupes de besoin ? Après concertation sur les contenus nécessitant renforcement ou remédiation en expression écrite, et après réflexion sur l'organisation des regroupements, les enseignants ont réalisé une évaluation critériée des compétences des élèves en fonction de six critères qu'ils avaient préalablement choisis et permettant de repérer des types de difficultés (*Emploi des majuscules et points pour la structure de la phrase* - *Syntaxe de la phrase* - *Sens général de la phrase* - *La négation* - *Les types de phrase : déclaratif, interrogatif, exclamatif, impératif* - *Les phrases minimales et leur constitution*). Cette évaluation ne fournit donc ni une note, ni un niveau, mais permet de repérer des ensembles de savoirs et savoir-faire pour lesquels les élèves ont besoin d'une aide, d'une remédiation. Cette évaluation permet donc aux enseignants de répartir les enfants dans différents groupes suivant leurs besoins et non suivant leur niveau de réussite. C'est à partir de ces données recueillies que les enseignants décident ensemble d'un programme d'activités qu'ils se répartissent et que chacun gérera en fonction du groupe avec lequel il travaillera. Régulièrement, entre les séances, les enseignants se rencontrent pour réguler les répartitions dans les groupes et les séances.

Le module de six semaines est ensuite clôturé par une évaluation finale afin de mesurer les effets de cette action.

3.2) Mon expérience, ma pratique accompagnée.

Avec M. R., j'ai pris en charge ponctuellement le groupe des enfants présentant le plus de difficultés en expression écrite. Il a donc fallu travailler essentiellement sur l'expression et la construction de phrases. Nous avons décidé d'utiliser le traitement de textes sur les ordinateurs afin de motiver davantage les enfants. En effet, cet outil permet d'obtenir des écrits sans rature, avec une bonne qualité graphique, une mise en page agréable. Il semble éviter "l'angoisse de la page blanche" et il facilite grandement le traitement des erreurs qui, une fois corrigées, ne laissent aucune trace. De plus, l'ordinateur est, me semble-t-il, un intéressant outil de médiation entre l'élève et l'enseignant.

Notre groupe était constitué de huit élèves et les séances sur ordinateur se sont déroulées de la façon suivante :

- Première séance : les élèves se présentent par écrit puis copient des phrases en respectant majuscules et points afin de prendre contact avec l'ordinateur. A la fin de la séance comme pour toutes celles qui suivront, les textes sont imprimés afin de restituer leur travail aux élèves et leur faire prendre conscience de la qualité de leur production.

- Deuxième séance : les élèves doivent écrire des phrases simples de leur choix en respectant toujours les règles de structuration.

- Troisième séance : à partir d'une petite histoire en quatre temps racontée par l'enseignant et relative au déroulement du lever, les enfants doivent construire un petit récit en imitant celui qu'ils ont entendu. Ils doivent ainsi tenir compte de la séquentialité et de la chronologie du récit ; ils doivent pour cela utiliser les connecteurs logiques du récit ce qui les fait travailler sur la forme narrative.

- Quatrième, cinquième et sixième séances : à partir d'un texte que les enfants ont recopié (texte de l'enseignant, constitué de phrases complexes par coordination et juxtaposition) les élèves ont dû le modifier partiellement et successivement (trois fois) afin de travailler sur les variations de sens de la phrase.

Je n'ai pu assister à la phase d'évaluation finale du fait de grèves qui ont perturbé cette organisation.

---

[35] : "Groupes de besoin" in *L'école mode d'emploi, Paris, E.S.F., 1989.*

3.3) Mes observations et remarques

• Je tiens ici à préciser que ce mode de regroupement est différent de ceux dont j'ai parlé dans les deux pratiques précédentes. En effet, il s'agit d'un mode de regroupement d'élèves suivant des besoins communs et les enseignants peuvent ensuite travailler avec chaque groupe de la manière qu'ils préfèrent : activités individuelles, de petits groupes, collectives, etc. Le groupe de besoin apparaît plus comme un mode de regroupement que comme un moyen pédagogique utilisé par l'enseignant pour faire fonctionner sa classe. Il est également différent par le fait qu'il nécessite la concertation des enseignants au sein d'une équipe pédagogique.

• J'ai parlé ici de groupe de besoin au service de la remédiation, mais il peut en être tout autrement. Parfois, dans une répartition de plusieurs classes en groupes de besoins, il serait possible, me semble-t-il, d'avoir un groupe d'élèves ne rencontrant pas de difficulté particulière mais étant en situation de recherche, d'approfondissement.

• Dans l'approche que j'ai eue de cette pratique j'ai perçu des difficultés possibles s'il n'y a pas harmonisation entre les enseignants des règles de fonctionnement, s'il n'y a pas un repérage rigoureux de qui fait quoi et de qui va avec qui, si les élèves ne possèdent pas un plan, un guide de travail leur permettant de se repérer à travers les différents groupes et enseignants. Travailler ainsi, en équipe nécessite beaucoup de rigueur, de concertation, et, je crois, de confiance réciproque. Mais, pour avoir échangé avec des enseignants d'écoles différentes, une question me vient à l'esprit : *"Comment mettre en oeuvre des groupes de besoin au sein d'un cycle lorsque des collègues ne souhaitent pas travailler en équipe, harmoniser leurs emplois du temps ?"*

• Comme MEIRIEU, je pense qu'il est important de "systématiser l'alternance" entre ces temps de différenciation et ceux de travail en classe hétérogène. Ceci permet entre autre d'éviter les groupes ghettos, le "marquage négatif" des élèves, et de réaliser une différenciation plus souple tout en maintenant la classe d'origine comme référence.

• D'autre part ce système de regroupement favorise le brassage des élèves différents contrairement aux groupes de niveaux qui catégorisent et ne permettent pas l'interaction dans l'hétérogénéité. Il permet certainement aussi de préparer les élèves au passage en collège où ils seront confrontés à plusieurs enseignants.

• Un autre intérêt que je perçois dans cette pratique est qu'elle permet de différencier considérablement les critères de répartition des élèves et éventuellement de multiplier les niveaux et formes de conflits socio-cognitifs.

• Mais à observer un tel fonctionnement dans un cycle, je me demande comment faire pour ne pas tomber dans le risque de dispersion, saupoudrage, émiettement ? Quels outils méthodologiques pour les enseignants et le élèves peuvent faciliter le repérage des individus et des activités ? Et puis, est-ce que les parents, habitués à voir leur enfant dans une classe avec un "maître" ou une "maîtresse", ne risquent pas de s'inquiéter d'un fonctionnement qu'ils ne comprennent peut-être pas ? N'est-il pas nécessaire de les réunir en début d'année pour les informer de la mise en place de groupes de besoins ?

• Pour conclure sur cette pratique que j'ai eu la chance de découvrir, je dirai qu'elle présente l'avantage de permettre à chaque enseignant, tout en restant responsable de sa classe, Pour la bonne constitution de ces groupes il faut donc dans le cadre de la classe, définir un objectif général qui permettra une évaluation critériée. Par la suite la concertation des maîtres permettra de faire l'inventaires des besoins et des ressources pour ensuite élaborer des réponses pédagogiques. Ensuite seront constitués des groupes suivant des critères tels que la reprise de certaines acquisitions, la formation à des capacités méthodologiques, la constitution d'itinéraires diversifiés pour atteindre un même objectif, la remédiation, l'utilisation de la diversité des personnes pour surmonter les blocages, l'enrichissement de certaines capacités... de différencier sa pédagogie et de procéder à des ajustements progressifs et concertés. Par ailleurs je dirai que c'est une pratique pédagogique délicate à mettre en place et qui nécessite de l'exigence et de la rigueur. Je me demande alors si une manière d'y parvenir n'est pas l'échange sur les pratiques entre collègues et, peut-être l'analyse de pratiques professionnelles.

CONCLUSION

Ma première année de formation à l'I.U.F.M. se termine...

J'ai eu la chance de pouvoir effectuer mon stage de pratique accompagnée dans une école de Z.E.P. où j'ai rencontré un accueil chaleureux. Je ne suis pas prêt d'oublier cette expérience !

J'ai eu le plaisir de travailler avec Madame L. et surtout M. R. qui a accepté de me recevoir dans sa classe bien au-delà du temps officiel prévu par l'I.U.F.M. Qu'ils soient remerciés ici pour toute l'aide et la formation qu'ils ont su m'apporter. Je tiens tout particulièrement à remercier M. R. de m'avoir confié des activités qu'il pratiquait déjà ou qu'il a mises spécialement en place suite à nos nombreuses discussions et analyses autour de l'étude que je menais.

Ce dossier est l'aboutissement d'une année de recherches dans de nombreux documents que m'ont conseillés des formateurs. Il est également le fruit de discussions que j'ai pu avoir ici et là avec quelques enseignants.

J'avais déjà été sensibilisé au travail en groupes et, avant de me lancer dans cette aventure, j'en possédais des représentations... Aujourd'hui je dois avouer que, grâce à cette année de formation, j'ai une toute autre vision de ces pratiques pédagogiques et de leur potentialité.

Je pense que ce moyen est une réponse pertinente à la question posée par la différenciation pédagogique dont je perçois mieux l'intérêt pour gérer l'hétérogénéité d'une classe. Outre sa dimension socialisante et éducative, le travail en groupes, réfléchi, structuré et organisé, présente l'avantage de favoriser des interactions, des conflits socio-cognitifs et l'entraide. Il est, me semble-t-il, un facteur important mais non suffisant en soi pour permettre des apprentissages et des actions de remédiation.

En accord avec MEIRIEU, je pense qu'il doit s'intégrer, le plus harmonieusement possible, dans une batterie de techniques pédagogiques que tout enseignant devrait ou pourrait mettre en oeuvre dans sa classe, son école.

Avec les avantages du travail en groupes, je retiendrai les risques et dérives possibles dans lesquelles ils pourraient entraîner un enseignant non averti ou insuffisamment vigilant. Travailler de la sorte demande beaucoup de réflexion, de préparation, de rigueur et d'attention. Pour se lancer dans de telles démarches, je crois qu'il convient d'être très prudent, d'échanger avec d'autres enseignants, si possible au sein d'une équipe pédagogique, de compléter sa formation et peut-être de se livrer parfois à l'analyse de ses pratiques.

Pour conclure je me permettrai de dire que grâce à ce stage je me suis senti réellement et avec plaisir dans "la peau" d'un enseignant. Ceci ajouté au bon déroulement des séances que j'ai conduites, à l'accueil de plus en plus chaleureux et intéressé des élèves que je dois aussi remercier, me conforte une fois de plus dans mon désir de devenir enseignant.



BIBLIOGRAPHIE

- documents dans lesquels j'ai effectué des recherches -

BERBAUM J., Développer la capacité d'apprendre, E.S.F., 1991.

FERRY G., La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1971.

GAONAC'H D., GOLDER C., Manuel de psychologie de l'enseignement, Paris, Hachette, 1995.

GAULUPEAU Y., La France à l'école, Paris, Découvertes Gallimard, 1996.

HOUSSAYE J. (Sld), Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, A. Colin, Paris, 1994.

MEIRIEU P., L'école mode d'emploi, Paris, E.S.F., 1989.

MEIRIEU P., Outils pour apprendre en groupe, Lyon, Editions Chronique sociale, 1993

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des Ecoles, Les cycles à l'école primaire, Paris, Edition CNDP-Hachette, 1991.

Ministère de l'éducation nationale direction des écoles, Programme de l'école primaire, Paris, Edition C.N.D.P.-Hachette, 1995

OURY F. & VASQUEZ A., De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Tome 2, Paris, Maspéro. 1978.
PIAGET J. & INHELDER B., La psychologie de l'enfant, P.U.F., 1966

DÉBUT

▲
▲ ▲